

ESTUDIO DE ALGUNOS ASPECTOS PROTOILINGÜÍSTICOS DE LOS APRENDICES UCRANIANOS DE ESPAÑOL COMO L2

*Study of some Protolinguistic Aspects in Ukrainian
Students as Learners of Spanish as SL*

NATALIA LUKASHENKO¹
*Universidad Nacional Tarás Shevchenko de Kiev
Universidad Lingüística Nacional de Kiev*

TERESA SOLIAS ARÍS²
Universidad de Valladolid

Resumen: En el presente artículo vamos a estudiar los principales errores y rasgos protolingüísticos de la interlengua utilizada por un grupo de estudiantes de español de la Universidad Lingüística Nacional de Kiev. Todas las alumnas tienen características sociolingüísticas homogéneas, son mujeres ucranianas, estudiantes universitarias de segundo curso y tienen un nivel B1 de español. Los rasgos protolingüísticos se estudian en base a los errores más frecuentes de la expresión oral y escrita para determinar cuáles son áreas de mayor dificultad y así evitar errores. Este estudio permitirá a los profesores diseñar las actividades didácticas apropiadas a los errores más comunes. La metodología se centra en el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos a través de las grabaciones realizadas en la Universidad Lingüística

¹ Agradecemos la colaboración de los profesores de español de la Universidad de Kiev, así como a las alumnas que han realizado pruebas, ya que sin ellos no hubiera sido posible llevar a cabo este trabajo.

² La profesora Teresa Solias Arís ha desarrollado la presente investigación dentro del marco del Proyecto de investigación FFI2012-33881 titulado *La Pragmática como dinamizadora del estudio de la flexibilidad semántica: Contextos conversacionales y contextos teóricos* concedido por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Economía y Competitividad.

Nacional de Kiev durante el curso 2011/2012. Las teorías utilizadas para el análisis son el análisis de errores, el análisis contrastivo y el análisis de protolenguaje, siguiendo a D. Bickerton (1990).

Palabras clave: adquisición del español como segunda lengua, protolenguaje, análisis de errores, interlenguaje, psicolingüística.

Abstract: The aim of this paper is to study the main errors and proto-linguistic features of the interlanguage used by L2 Ukrainian university students with homogeneous sociolinguistic characteristics (second year Ukrainian female students, with a level of Spanish equivalent to B1). Proto-linguistic features, as set in Bickerton 1990, are studied on the basis of the most common mistakes committed in oral and written interlanguage. This will be useful to identify the most difficult learning topics and also to avoid these errors. This study will allow teachers to design pedagogical activities to improve the linguistic skills of students. The methodology focuses on quantitative and qualitative data analysis. Such data were obtained through recordings made in Kiev National Linguistic University (during Academic Year 2011/2012).

Keywords: Spanish as second language acquisition, proto-language, error analysis, interlanguage, psycholinguistics.

Recibido: 20.12.2012

Aceptado: 02.05.2013

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el campo de estudio del proceso de adquisición de L2. Los objetivos que perseguimos son analizar, establecer, clasificar y describir los efectos que produce la fase protolingüística propia de las primeras etapas de adquisición lingüística. En particular vamos a estudiar los registros de producciones orales y escritas de un grupo de aprendices con características sociolingüísticas homogéneas. Son todas ellas estudiantes ucranianas de español de segundo curso, equivalente a un nivel B1, de la Universidad Lingüística Nacional de Kiev (Ucrania).

No existen estudios, o al menos no los conocemos, de los errores en la expresión oral y escrita que cometen los estudiantes ucranianos durante el proceso de adquisición del español y por ello creemos que podría ser de interés y utilidad un estudio de estas características. Utilizaremos la teoría del análisis de errores, la del análisis contrastivo y la del análisis del protolenguaje, propuesta por D. Bickerton (1990), para explicar los errores de las estudiantes ucranianas de español como L2 de nuestro corpus. En cuanto al análisis de errores y al análisis contrastivo creemos que gozan de gran difusión entre la comunidad de lingüistas que se dedican al estudio de la adquisición y la enseñanza de L2, no así la teoría de los protolenguajes que por ser una teoría psicolingüística general no exclusiva del estudio de la adquisición de L2 puede que sea menos conocida en este ámbito y, por ello, constituya una de las novedades de este artículo.

Siguiendo a Bickerton (1990:158), un protolenguaje es un modo de expresión lingüística que carece de la mayoría de las estructuras gramaticales complejas que caracterizan a las lenguas humanas y que podríamos decir que es un sistema gramatical incompleto. El tipo de errores que caracterizan un protolenguaje fundamentalmente se centran en un bajo número de elementos gramaticales (incluyendo morfología ligada y morfología libre), también presentan un orden variable de los constituyentes, así como la omisión de constituyentes, tanto sintagmáticos como léxicos, escasa recursividad, abundancia de expresiones quinésicas en el habla oral y el apoyo constante en el contexto y en la pragmática para completar el significado de la emisión lingüística. En el presente artículo, los rasgos protolingüísticos se estudian en base a los errores más frecuentes de la expresión oral y escrita para determinar cuáles son las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje por parte de los ucranianos, para anticipar y evitar así los errores. Este estudio permitirá a los profesores diseñar las actividades didácticas de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes, facilitando así su proceso de aprendizaje.

La definición general de un protolenguaje comprende multitud de características que son la causa de los aspectos protolingüísticos concretos que observamos en los aprendices estudiados. Por un lado, el estadio protolingüístico ha causado ciertos efectos concretos en cada individuo, pero también hemos determinado ciertos rasgos comunes en el habla protolingüística de los estudiantes ucranianos de español que es una cierta materialización de las características generales de los protolenguajes.

Nuestro estudio se centrará principalmente en el estudio de los errores gramaticales de las fases protolingüísticas del proceso de adquisición del español como L2 por parte de los estudiantes ucranianos. La metodología de nuestra investigación se basa en el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos a través de las grabaciones de la expresión oral y escrita, realizadas en la Universidad Lingüística Nacional de Kiev.

El artículo se compone de tres apartados, primero procederemos a la descripción de los sujetos y de la metodología de recogida de datos, a continuación presentaremos los resultados obtenidos en el análisis de los datos y finalmente expondremos brevemente algunas conclusiones sobre el tipo de errores examinado.

2. DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS Y METODOLOGÍA DE RECOGIDA DATOS

Para ilustrar de manera práctica los elementos del protolenguaje en el discurso oral y escrito hemos recogido un corpus de 12 sujetos, estudiantes de nacionalidad ucraniana de la Universidad Lingüística Nacional de Kiev, que estudian el segundo año de la licenciatura de Filología: Traducción e Interpretación (dos idiomas extranje-

ros: español e inglés). Todas son chicas, hecho determinado por el propio perfil del alumnado en esta carrera.

Primera prueba: conferencia oral sobre un tema que les guste y que esté relacionado con la unidad que se está trabajando según el programa. Hemos hecho las grabaciones de la expresión oral en el transcurso de las propias clases de L2, donde las alumnas hablan de temas vinculados con España y su capital Madrid, las visitas de las alumnas con su profesor al teatro y al cine durante las jornadas culturales organizadas por la Embajada de España en Ucrania, sus viajes y también de una visita prototipo al médico. Asimismo, los aprendices que hablan de España explican la situación geográfica, enseñando todas las montañas y los ríos en el mapa.

Segunda prueba: consiste en hacer una redacción durante 1 hora y 20 minutos como resumen de un tema estudiado por las mismas estudiantes. En la elección del tema concreto el grado de libertad es máximo y con ello el grado de proximidad a la producción escrita más natural y no guiada. Las redacciones analizadas tratan uno de los temas estudiados, por ejemplo, una opinión sobre una de las películas que las estudiantes han visto recientemente, ¿cine o teatro?: ¿puede un arte sustituir al otro?, ¿qué películas pueden causar una mala influencia en la educación de los niños?, una carta prototipo al director de un periódico sobre el sistema sanitario de Ucrania o una carta prototipo a su amigo sobre un problema relacionado con la salud o un accidente.

En la expresión oral las estudiantes muchas veces evitan las dificultades por miedo o por falta de tiempo para pensar en la forma correcta, mientras que en la producción escrita las mismas estudiantes usan las formas gramaticales más difíciles y adecuadas, porque ya tienen tiempo suficiente para pensar y mostrar sus conocimientos.

Como veremos, la variedad lingüística empleada por estas aprendices se corresponde con un protolenguaje bastante evolucionado, con muchos elementos gramaticales presentes debido a que es su segundo año de aprendizaje de español como L2 y, por lo tanto, su dominio todavía es incompleto. Esto también se debe al hecho de que estas aprendices pasaron 2 meses en España durante 3 años. Todas estas estudiantes han estado en España en verano, porque existen programas y organizaciones ONG que prestan ayuda a los niños que viven cerca de la zona afectada por la Central nuclear de Chernóbil. Así pues, estas aprendices han pasado un promedio de 6 meses en total en España. Estas estancias se realizaron antes de iniciar sus estudios de español, así que las primeras fases de adquisición del español se produjeron en contacto con los hablantes nativos y sin ningún tipo de clases de lengua.

Hemos efectuado pequeñas encuestas para recoger los datos personales de las aprendices, con el objeto de recopilar algunas variables sociolingüísticas útiles para la investigación y para analizar algunos de los factores internos y externos que afectan al

proceso de aprendizaje de L2. A continuación, describimos los factores internos principales que intervienen en la adquisición de L2 del grupo analizado, tales como:

Edad: la edad de todas las estudiantes se sitúa entre 19 y 21 años. Es un factor determinante (Larsen-Freeman, Long 1994:141). En la niñez el organismo está desarrollándose y los músculos están en su momento óptimo para la adquisición de la fonética articuladora, en cambio estas estudiantes presentan una franja de edad que ha rebasado la niñez y la adolescencia, por lo que presentan una fonética marcada por el acento de la L1. No obstante, la relativa plasticidad que todavía mantiene el cerebro a esta edad hace que el aprendizaje lingüístico de otros niveles gramaticales sea todavía bastante rápido, dentro de las fases de errores naturales en el proceso de adquisición lingüística.

Multilingües: todos los aprendices del grupo investigado son multilingües y dominan el ucraniano y el ruso como bilingües y el inglés como segunda lengua. Este conocimiento de distintas lenguas indoeuropeas de diversa tipología facilita el aprendizaje del español, ya que entre el ucraniano, el ruso, el inglés y el español hay elementos comunes. Asimismo, como son hablantes bilingües, entre el ucraniano y el ruso se da un paradigma de morfología flexiva verbal más complejo que el del español, esto hace que el aprendizaje de los paradigmas verbales y de las concordancias morfológicas del español no resulte excesivamente complicado para estas aprendices ucranianas.

Orientación: las alumnas han decidido estudiar otra lengua con un fin específico, es decir, para trabajar en un futuro como traductoras o profesoras de español, de ahí que hayan escogido esta carrera. El hecho de haber residido en España durante 6 meses ha facilitado su orientación integradora. Una propuesta que nos parece interesante para estimular la orientación integradora es que la profesora invite a nativos a clase, por ejemplo organizaron un encuentro en la Facultad con Don José Rodríguez Moyano Embajador de España en Ucrania en 2012.

Expectativas: las estudiantes ucranianas tienen sus propias ideas sobre los métodos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje de L2. Su experiencia anterior en la escuela secundaria, donde según el programa son obligatorias las clases de L2, les indica las ventajas y fracasos de este proceso.

Motivación: es un fenómeno de gran complejidad. En términos generales, las alumnas ucranianas creen que necesitan hablar esta lengua, según las encuestas realizadas, su actitud hacia los hablantes es positiva, por eso creemos que están motivadas para aprenderla. No se ven obligadas a aprender este idioma sino que ellas mismas escogieron esta especialidad y entraron con ese fin en la universidad anteriormente citada. Las estudiantes tienen el hábito de estudiar y suelen hacer las tareas indicadas por la profesora.

Influencia de L1 en L2: como ha sido profusamente estudiado en la bibliografía sobre adquisición de segundas lenguas, es natural que se transfieran rasgos lingüísticos de la lengua materna en la lengua que se está aprendiendo. En particular en este grupo también se han observado transferencias de la L1 a la L2 según el análisis que veremos más adelante.

Inteligencia, aptitud, personalidad: en nuestro estudio no parece que hayan influido mucho en la producción lingüística. Aunque haya cierta facilidad o dificultad, todos los estudiantes deberían poder aprender una L2 independientemente de su personalidad.

Como contrapunto a estos factores internos, los factores externos que hemos estudiado son los siguientes:

Cultura: los aprendices pertenecen a la cultura eslava, pero tienen conocimientos generales de otras culturas ya que son multilingües. Los temas que estudian los aprendices según el programa de la universidad son los siguientes: 1) Reino de España, 2) teatro, cine, 3) viajes, 4) salud, 5) deporte. Como hemos dicho anteriormente, los discursos que vamos a analizar tratan temas tales como: España y su capital Madrid, teatro y viajes. Asimismo en los viajes que realizaron a España tuvieron contacto directo con la cultura y la sociedad españolas.

Contexto: como se ha comentado, todas empezaron a aprender español en España dos meses durante tres años. Actualmente están aprendiendo español académico en el aula como contexto predominante. El aula presenta ciertas limitaciones en cuanto a la cantidad y calidad de registros que se proporcionan para la adquisición de ciertas competencias, aunque también el aula puede ser un lugar adecuado para aprender. Podemos decir que el contexto es mixto, según la terminología de Krashen (1981).

Reglas: con el fin de facilitar el aprendizaje se aportan reglas generales o específicas que proponen los manuales y los profesores o, incluso, que deducen los mismos aprendices a partir del material preparado por su profesora.

Uso de L1 y L2 en el aula: en general se usa L2 en el aula, pero a veces para deshacer una confusión o una falta de entendimiento se usa L1.

Profesionalidad del docente y método de enseñanza: su profesora ha estado estudiando en España e intenta utilizar varios métodos, pero en la mayoría de los casos son enfoques comunicativos (por tareas).

3. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el proceso de aprendizaje de L2 es normal que el registro oral presente un mayor número de errores que el escrito. Nosotros hemos querido aprovechar esta circunstancia para constatar por un lado los errores más comunes en una conversación

oral espontánea y, por otro lado, también hemos querido constatar la disminución de tales errores en el lenguaje escrito, en particular si el tiempo para efectuar la redacción no está limitado. Así pues, en el corpus investigado, en total se han detectado 271 errores en la expresión oral y 161 errores en la expresión escrita. Naturalmente la causa principal de esta diferencia es la gran cantidad de tiempo disponible en el ejercicio escrito para poder pensar en la forma y plantear el contenido. Con esta metodología queríamos constatar el máximo nivel de conocimientos de competencia de las aprendices frente a la actuación, ya que en la lengua oral a menudo los nervios y los lapsos de memoria hacen que se cometan errores que no corresponden al conocimiento gramatical del individuo.

3.1. ASPECTOS PROTO Lingüísticos Y ERRORES TÍPICOS DE LA EXPRESIÓN ORAL

En virtud del análisis cuantitativo sobre las características del protolenguaje se destacan como errores más comunes los que afectan a los elementos gramaticales, que constituyen el grado de mayor dificultad para todas las estudiantes ucranianas. En la expresión oral, además de estos, se constatan otros efectos causados por el estadio protolingüístico de su proceso de aprendizaje. La repetición de palabras constituye el 16% y el uso de las muletillas de la L1 el 5% del total de los errores. Son estrategias de apoyo que sirven para ganar tiempo antes de producir el discurso, su objetivo principal es ayudar a construir y/o seguir construyendo el discurso y, en caso de necesidad, autocorregirlo. En otras palabras, es un medio de autocorrección muy potente al que a menudo recurren las estudiantes ucranianas. Como se muestra en el ejemplo (1), la emisión con falta de flexión se rectifica inmediatamente sin necesidad del profesor. Además, en este ejemplo es redundante el pronombre personal *yo* en todo su discurso:

- (1) P:³ Cuando *yo ir* al autobús... *yo voy* en autobús, tengo diferentes ventajas.

En otro ejemplo podemos observar la repetición del verbo copulativo *ser*.

- (2) P: Pero el pico más elevado *es* en el territorio de España *es* el Teide.
L: Pero el pico más elevado del territorio de España es el Teide.

Formalmente se observa la repetición de la palabra en la producción oral de la estudiante, lo que indica la pobreza a la hora de construir la estructura. Esto se hubiera

³ Cuando una emisión lingüística va precedida de la etiqueta 'P' significa que se trata de una emisión con rasgos protolingüísticos. Cuando a continuación la reformulamos precedida de la etiqueta 'L' es que la glosamos en términos de español estándar. Asimismo, señalamos en cursiva los aspectos protolingüísticos más destacados.

resuelto de una forma muy simple utilizando una construcción como la que se muestra en (2) en la glosa correspondiente. También puede deberse simplemente a la confusión entre *ser* y *estar* que provoca una emisión anómala. Pudiera haberse evitado con una emisión como la siguiente, en la que también se ha añadido una construcción de relativo:

- (3) L: Pero el pico más elevado que está en el territorio de España es el Teide.

Las muletillas del léxico de L1, como se ejemplifica en (4) consisten en la repetición de las palabras ucranianas: *mak* ‘sí’ o *hi* ‘no’ que ayudan a las estudiantes a recordar la información necesaria para mantener su discurso y al mismo tiempo auto-corrigerse.

- (4) P: Los juegos Olímpicos modernos se realizaron *hi* los juegos Olímpicos tuvieron lugar en 1896.

La fusión de rasgos semánticos, fonéticos y su dependencia del contexto presentan dificultades en el 12 % del total de los errores. Son las características del protolen-guaje que aparecen compartidas y unidas a la producción oral de todas las estudiantes ucranianas. Se trata del uso de una palabra que semánticamente carece de sentido en el contexto en que se usa, pero que se parece a otra a partir de parecidos fónicos y de rasgos semánticos compartidos por la raíz de la palabra inventada y de la palabra española. Constituyen un rasgo característico de la interlengua que estamos analizando:

- (5) P: El Guadalquivir es el único *rico* navegable en España.
L: El Guadalquivir es el único río navegable en España.
(6) P: Los suelos no suelen ser más aptos para *abrichamiento* [...].
L: Los suelos no suelen ser más aptos para aprovechamiento [...].
(7) P: [...] *infiernos* templados [...].
L: [...] *inviernos* templados [...].

Hemos contabilizado como otro grupo de errores la confusión de rasgos semánticos, que constituyen el 3% del total de los errores. Es un caso distinto al anterior ya que se trata de vocablos entre los que existe una dependencia semántica pero que no son intercambiables en el contexto. Más bien podrían considerarse como dependientes de una construcción sintáctica y presentan cierta dificultad para los estudiantes ucranianos precisamente por la confusión de rasgos semánticos. Ejemplos claros de este fenómeno son los verbos *ser*, *estar*, *haber*, como ilustramos en el caso siguiente:

- (8) P: En central parte de España el clima *está* tropical.
L: En la parte central de España el clima es tropical.

Una acción didáctica eficaz debería promover un enriquecimiento del léxico en la categoría de los adjetivos. En el ejemplo (8) aparece también otro error de orden de constituyentes incorrecto y la omisión del determinante. La causa de estos errores es la influencia de L1, ya que en ucraniano el sustantivo sigue al adjetivo y la categoría

gramatical de los artículos no existe. El orden de constituyentes ilustrado en (8) parece que pocas veces da problemas a nuestras estudiantes y solo hemos registrado el 2,2 % del total de los errores. Los errores típicos los podemos explicar a partir de la influencia de L1 y el uso de las reglas de generalización.

Los errores fonéticos presentan el 6 % del total de los errores en la pronunciación de la sílaba tónica, que se pronuncia como átona. En cuanto a la pronunciación de fonemas del español, alguna vez hemos detectado cierta dificultad con el sonido [θ], como se muestra en el siguiente ejemplo: [θi'βeles]. En la mayoría de los casos detectados se trata de nombres propios, que suelen provocar dificultades en los estudiantes

La omisión de constituyentes obligatorios constituye el 4% del total de los errores. Dicha elisión se produce tanto cuando pueden deducirse del contexto interoracional y extraoracional, como cuando a las aprendices les cuesta recordar la información: eliminan constituyentes obligatorios centrándose en la información nueva. Es muy habitual la omisión del verbo copulativo *ser*, que se explica por la transferencia de la L1 ya que en ucraniano su omisión es la opción no marcada en el presente:

- (9) P: España capital cultural de Europa, centro de corridas de toros, flamenco, caos de tráfico.
L: España *es* la capital cultural de Europa, centro de corridas de toros, flamenco, caos de tráfico.

La omisión de constituyentes y de complementos subcategorizados deducidos del contexto produce el 1,4 % del total de los errores, como se ejemplifica en (10):

- (10) P: Y otro pico es el Mulhacén. *Granada. Aquí.* En Sierra Nevada.
L: Y otro pico es el Mulhacén, que está cerca de Granada en Sierra Nevada.

El error en la forma de los numerales se explica desde el punto de vista de la interferencia entre el léxico de la L3 (inglés)⁴ y el léxico de la L2 (español), que presenta el 2% del total de los errores (11):

- (11) P: [...] setecientos y diez milímetros de precipitaciones anuales.
L: [...] setecientos diez milímetros de precipitaciones anuales.

Las estructuras recursivas son bastante escasas. En particular las estudiantes casi no utilizan oraciones subordinadas. En los ejemplos estudiados se ve materializada la recursividad a través de la coordinación, algunas estructuras de relativo y complementación nominal. Este tipo de errores representan el 0,4% del total de los errores. Asimismo a veces pecan por exceso de recursividad, por ejemplo en la oración subordinada de relativo se repite la conjunción *que* 2 veces cuando en realidad lo más natural sería suprimirla y utilizarla sólo una vez:

⁴ Que en realidad se ha aprendido antes que el español.

- (12) P: España ocupa 85% de la Península Ibérica y está rodeada de agua por casi 86%. Los Pirineos *que* se encuentran en el norte de la península Ibérica *que* se extiende a lo largo de 435 kilómetros desde el Golfo de Vizcaya hasta el mar Mediterráneo. En el sur el estrecho de Gibraltar separa la península de África.
- L: España ocupa el 85% de la Península Ibérica y está rodeada de agua por casi el 86%. Los Pirineos *que* se encuentran en el norte de la península Ibérica se extienden a lo largo de 435 kilómetros desde el Golfo de Vizcaya hasta el mar Mediterráneo. En el sur el estrecho de Gibraltar separa la península de África.

La figura 1 pretende resumir los elementos protolingüísticos y los errores típicos de la expresión oral. La parte más significativa de esta figura representa los errores de los elementos gramaticales, que constituyen el 48% del total de los errores cometidos por las estudiantes ucranianas. Los idiomas ucraniano y español son diferentes en cuanto a la expresión de la morfología flexiva y de la morfología libre, por lo tanto los estudiantes tienen mucha dificultad a la hora de aprenderlos. Tienen que prestar mucha atención a los aspectos de gramática, morfología y sintaxis. En la representación esquemática que sigue exponemos el resumen detallado de los errores que atañen exclusivamente a los elementos gramaticales de la expresión oral.

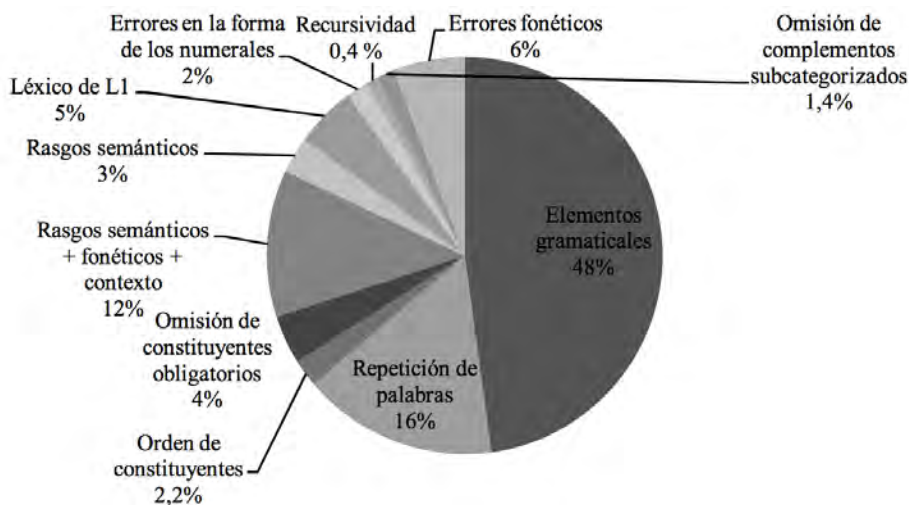


Figura 1: La distribución de los aspectos protolingüísticos y otros errores de la expresión oral.

En la figura 2, vemos que hay un mayor número de errores que afectan a la categoría gramatical de los determinantes, que constituye el 53% del total de los errores. Los resultados del análisis de la producción oral demuestran que el problema se centra en la omisión y/o uso incorrecto de determinantes, el uso del artículo determinado frente al artículo indeterminado o la concordancia errónea con el género del sustantivo.

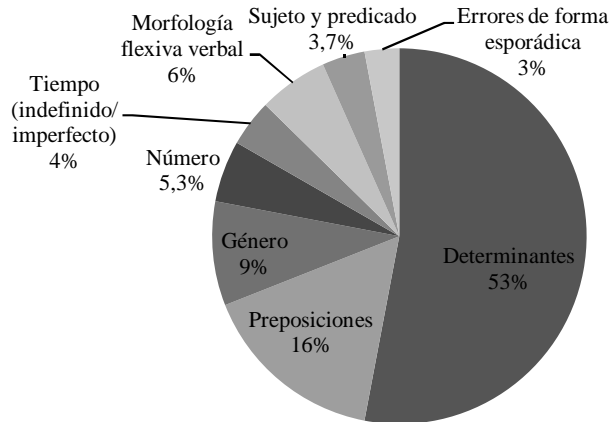


Figura 2: La distribución de los errores gramaticales de la expresión oral.

Citamos un ejemplo del corpus de datos para describir el caso más extendido:

- (13) P: Existen muchos géneros del teatro, conocidos por todos, es: comedia, tragicomedia, vodevil, farsa, ópera y el ballet.
 L: Existen muchos géneros del teatro, conocidos por todos, son: la comedia, la tragicomedia, el vodevil, la farsa, la ópera y el ballet.

Como se observa, la forma flexiva del verbo es incorrecta, tendría que ser plural pero si aparece el verbo normalmente se usan determinantes con todos los nombres⁵. Además existe la posibilidad de suprimir el verbo copulativo, en este caso no es necesario el uso de determinantes⁶, aunque también podrían usarse.

Otro ejemplo de la omisión de determinantes se da cuando la alumna no ha asimilado la distribución del determinante, un cuantificador existencial en este caso, que se usa en la construcción del grado superlativo relativo. Esta dificultad, como hemos señalado anteriormente, se explica por el hecho de que en ucraniano no existe la categoría gramatical de los artículos, lo cual dificulta la comprensión de las reglas y su uso. También en este ejemplo observamos la omisión de constituyentes que deducimos del contexto:

- (14) P: El Ebro es más caudaloso.
 L: El Ebro es el más caudaloso de España.

⁵ Quizás los hablantes nativos admitirían también el uso del determinante en el primer conjunto coordinante, así: Existen muchos géneros del teatro, conocidos por todos, son: la comedia, tragicomedia, vodevil, farsa, ópera y ballet.

⁶ Existen muchos géneros del teatro, conocidos por todos: comedia, tragicomedia, vodevil, farsa, ópera y ballet.

Los resultados del análisis de la producción oral demuestran que el uso del artículo determinado frente al artículo indeterminado es también problemático. En el ejemplo citado a continuación se usa el artículo erróneo, esto se puede explicar por el hecho de que la estudiante todavía no ha asimilado la regla de uso del artículo indeterminado cuando se nombra una cosa en relación con su grupo:

- (15) P: Antes de las competiciones, ellos sacrificaban *el* cerdo *al* honor de los dioses.
L: Antes de las competiciones, ellos sacrificaban un cerdo en honor de los dioses.

Un tipo de error muy común detectado en la expresión oral de estas aprendices de español es el uso incorrecto de la preposición y la adición innecesaria del artículo. Este resultado confirma que las estudiantes ucranianas del nivel intermedio no saben todavía cómo distribuir los artículos. El uso erróneo de las preposiciones presenta el 16% del total de los errores. La elección de preposición y su alternancia con el determinante así como su omisión o adición provocan los errores gramaticales. Nótese, que la secuencia «preposición + determinante» para las estudiantes ucranianas provoca especial dificultad. Como se ejemplifica en (16), el discurso de la alumna se caracteriza por la elección incorrecta de la preposición y la adición del determinante:

- (16) P: Yo voy *al* autobús.
L: Yo voy en autobús.

El problema de la concordancia de género y número entre los constituyentes del sintagma nominal causó el 9% de género y el 5,3% de número del total de los errores. Los estudiantes sólo recuerdan la regla básica que hace corresponder los sustantivos de género femenino con la terminación en vocal *-a*, y los sustantivos de género masculino con la terminación en vocal *-o*. Sin embargo, las confusiones han aparecido en torno a las excepciones (sustantivos masculinos del origen griego acabados en *-ma*, como *clima*) y a los sustantivos terminados en consonante o en vocal *-e* que las estudiantes empiezan a analizar desde el punto de la correspondencia con la L1 u otra L2/L3, que ha provocado varios errores a causa de la interferencia y/o por su traducción de L1. En general, observamos el uso incorrecto de la secuencia del determinante, género del sustantivo y su posterior concordancia con el adjetivo, por ejemplo:

- (17) P: [...] *la Imperia Romana*.
L: [...] el Imperio Romano.

Otro ejemplo es la ausencia parcial de concordancia de género entre el artículo, el sustantivo y el adjetivo con determinados sustantivos. Estos datos muestran la sobregeneralización de la regla de formación del femenino, según la cual en general son femeninos los sustantivos acabados en *-a*, lo vemos en (18). Una de las causas de este tipo de errores cometidos por las estudiantes ucranianas es la transferencia del género de la L1. Por otro lado, puede que ya esté fosilizada en la estudiante la forma incorrecta, lo cual hará que el error sea más difícil de corregir:

- (18) P: [...] *las* Sistemas *Béticas* [...]
L: [...] los Sistemas Béticos [...]

Y también hemos encontrado el caso contrario, es decir, cuando la sobregeneralización se da porque el nombre termina en *e* y por lo tanto se le asigna un determinante en masculino, en este caso un demostrativo:

- (19) P: [...] en *este* parte [...]
L: [...] en *esta* parte [...]

En cuanto a los errores relativos al número, creemos que se debe a una fosilización, despidite, cansancio o nerviosismo, teniendo en cuenta las alteraciones individuales emocionales que provoca la producción oral. En el ejemplo (20) observamos la confusión de la concordancia entre el morfema de plural del sustantivo y el artículo:

- (20) P: En *el* Pirineos [...]
L: En los Pirineos [...]

La morfología verbal flexiva presenta cierta dificultad y produce el 6% del total de los errores de las estudiantes en la expresión oral. En (21) se muestra un caso en el que se ejemplifica la causa más habitual de este error, que obedece a la interferencia con la L1 en la que la concordancia del verbo se produce con el último elemento del SN sujeto:

- (21) P: El área septentrional y la meseta Central *tiene* varios lugares destacados.
L: El área septentrional y la meseta Central *tienen* varios lugares destacados.

La confusión del uso del pretérito indefinido con el imperfecto del modo indicativo, que no coincide con la L1, presenta el 4% del total de los errores y constituye el error más frecuente para las estudiantes ucranianas, según hemos podido comprobar. El problema está relacionado con el tema del aspecto verbal en las lenguas eslavas (Santos Gargallo 1993: 111), que en este caso interfiere con el sistema aspectual del español. Una aproximación al problema puede hacerse mediante el contraste entre las gramáticas del español y el ucraniano. La comparación gramatical indica que en ucraniano se usa un tiempo de pasado con dos modalidades del aspecto del verbo: perfectivo e imperfectivo frente a los cuatro aspectos del pasado en español. Para resolver estas dificultades hay que orientar el uso desde dos perspectivas diferentes: la del tiempo y la del aspecto. Presentamos un ejemplo del corpus de datos:

- (22) P: Los juegos Olímpicos *se llamaban* así porque se jugaban en *el* Olimpia.
L: Los juegos Olímpicos se llamaron así porque se jugaban en Olimpia.

El error aparece porque se usa incorrectamente el imperfecto en vez del indefinido. Además observamos otro problema, el de la adición del determinante delante del nombre propio, que demuestra que la estudiante ucraniana todavía no ha asimilado adecuadamente el uso de esta categoría gramatical.

El siguiente caso es la concordancia entre sujeto y verbo que causa el 3,7% del total de los errores y también presenta cierta dificultad, aunque no para todas las estudiantes:

- (23) P: Los juegos Olímpicos tuvieron lugar en 1896 y *fue realizado* por Pierre de Coubertin.
 L: Los juegos Olímpicos tuvieron lugar en 1896 y fueron realizados por Pierre de Coubertin.

Cabe señalar, que las estudiantes casi no usan el modo subjuntivo en su discurso oral, lo cual significa que todavía no lo dominan de manera suelta y no lo han asimilado, por eso intentan evitarlo.

Otros problemas que causan errores de forma esporádica ascienden cada uno a 1% del total de los errores. Esto indica que se trata de áreas con un grado de dificultad relativo. Se trata de las siguientes: los pronombres personales en función de complemento indirecto ilustrado en el ejemplo (24), la morfología derivativa – junto con el error en la elección del auxiliar – en (25) y la forma de la conjunción coordinante (26), que no es un error gramatical sino de estilo:

- (24) P: Además a España *la* pertenecen dos *arkipelagos*.
 L: Además a España le pertenecen dos archipiélagos.

Se destaca en este ejemplo también el error fonético, que se puede explicar por la interferencia del léxico de la L1.

- (25) P: La Meseta se *divida* en una sección septentrional.
 L: La Meseta está dividida en una sección septentrional.
 (26) Escribían obras teatrales y interpretaban papeles.
 Escribían obras teatrales e interpretaban papeles.

Como se observa en (26) la forma incorrecta de la conjunción coordinante y tiene que transformarse en *e* delante de las palabras que empiezan con el sonido [i]. Este error suele producirse por la preocupación más por el contenido que por la forma y uso parcial de reglas, es decir la alternancia en cuanto a la aparición de formas correctas e incorrectas. Es un error fonético que no es grave en absoluto y se debe seguramente al nerviosismo provocado por la expresión oral.

3.2. ASPECTOS PROTOLINGÜÍSTICOS Y ERRORES TÍPICOS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

La expresión escrita presenta menos errores, pero aun así podemos observar algunos efectos de la etapa protolingüística que dependen del nivel de habla de cada estudiante. En la siguiente figura resumimos los aspectos protolingüísticos analizados en base a las redacciones de las estudiantes ucranianas:

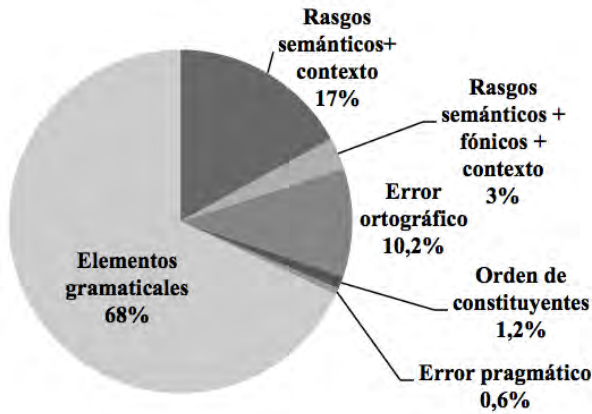


Figura 3: La distribución de los errores y de los rasgos protolingüísticos en la expresión escrita.

Tal y como hemos comprobado en los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo, los elementos gramaticales representan de nuevo el tema más problemático no sólo para la expresión oral sino también para la expresión escrita. En total se presentan 110 errores registrados en el corpus de datos, que constituyen el 68 % del total de los errores detectados en las redacciones de las estudiantes ucranianas. A continuación, presentamos el gráfico 4, que muestra el resumen de distribución de los errores de los elementos gramaticales en la expresión escrita:

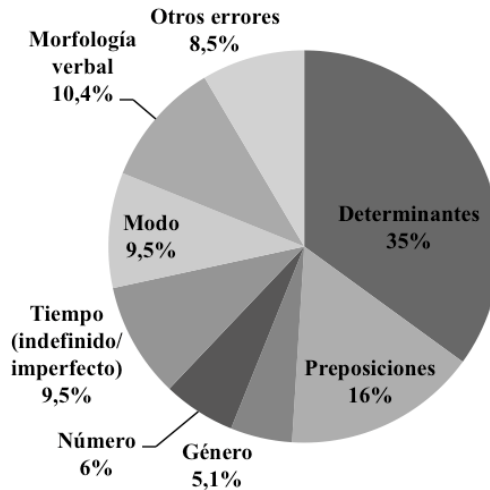


Figura 4: La distribución de los errores de los elementos gramaticales de la expresión escrita.

El grupo de errores más frecuentes lo representan los determinantes, que constituyen el 35% del total de los errores. Si lo comparamos con la expresión oral, podemos observar que la expresión escrita de las estudiantes ucranianas es mejor ya que se ha reducido la cantidad de usos erróneos de los determinantes. En general la disminución de errores se debe al tiempo disponible para la elaboración de las redacciones escritas, el cual les permite revisar con más calma la aplicación de las reglas gramaticales y plasmar así su competencia frente a la actuación que vemos representada en la expresión oral.

De nuevo, y a pesar de la reducción, el error más común es la omisión, adición y uso incorrecto de los determinantes que podemos ver en estos ejemplos:

- (27) P: Vine y le traje *las* naranjas y manzanas⁷.
L: Vine y le traje naranjas y manzanas.

El error en el ejemplo de (27) indica que la estudiante no ha asimilado que el artículo no se utiliza cuando nos referimos a una clase de objetos sin concretar.

- (28) P: No conozco a_ persona que nunca *ha estado* enferma.
L: No conozco a una persona (a nadie) que nunca haya estado enferma.

Además de la omisión de algún tipo de determinante indeterminado en el ejemplo de (28) observamos el uso incorrecto del modo indicativo en vez del modo subjuntivo. Hay una tendencia general a sustituir el modo subjuntivo, ignorándose las reglas que exigen su presencia. La estudiante siente el uso del subjuntivo como algo innecesario, porque sin él puede también comunicarse y porque seguramente no acaba de distinguir los matices semánticos que introduce.

Otro problema común entre los discursos orales y las redacciones es el uso incorrecto de las preposiciones en general y especialmente el uso de la secuencia «preposición + determinante», la sustitución de una preposición por un artículo o su unión errónea. La analogía y la generalización errónea, que las estudiantes tratan de establecer con la L1, son las causas principales de este tipo de error. En la expresión escrita constituye el 16% del total de los errores, que es el mismo porcentaje que el que encontramos en la expresión oral. Los errores de omisión de las preposiciones de objeto directo se observan en las redacciones de varias alumnas, por ejemplo:

- (29) P: [...] quiere encontrar _el asesino y *echa el resto* para cogerlo.
L: [...] quiere encontrar al asesino y hace todo lo posible para cogerlo⁸.

Estas omisiones de preposiciones de complemento directo en las redacciones de las alumnas muestran que se tiene que prestar mucha más atención a esta categoría gramatical, utilizando las actividades didácticas apropiadas.

⁷Aquí la aprendiz no se refiere a unos frutos determinados sino a cualesquiera.

⁸Hemos corregido de la expresión escrita el coloquialismo de la frase emitida por la alumna, aunque quizás se podría haber admitido en lengua oral en registro coloquial.

La confusión del indefinido con el imperfecto presenta el 9,5% del total de los errores en la expresión escrita. Dado que esta parte del corpus está compuesta principalmente por narraciones, es probable que estos dos tiempos ocupen la mayor parte de la producción de tiempos del pasado. El grupo de errores se produce en el marco de las carencias discursivas debido a su uso inadecuado en los contextos de cambio de perspectiva dentro de la redacción.

Asimismo, el uso incorrecto de los tiempos verbales en pasado al utilizar el imperfecto en vez del indefinido es una dificultad muy común entre todas las estudiantes del grupo investigado y se produce por la interferencia del aspecto del verbo de la L1.

(30) P: *Estaba* enferma durante dos semanas.

L: *Estuve* enferma durante dos semanas.

Con el fin de mejorar el uso adecuado de la oposición de imperfecto e indefinido, en nuestras actividades didácticas deberemos atender tanto a las dificultades aspectuales como a las estilísticas.

La confusión en el uso del modo indicativo y el subjuntivo y la omisión del modo subjuntivo son también otras dificultades importantes. Las estudiantes casi no usan el modo subjuntivo en su producción oral, porque todavía no lo han asimilado suficientemente como para producirlo. Al contrario, lo usan mucho en la expresión escrita provocando el 9,5% del total de los errores. Por un lado, las estudiantes omiten el subjuntivo porque sienten su uso como algo innecesario y les parece que sin él se pueden comunicar. Por otro lado, es frecuente la presencia innecesaria del modo subjuntivo o errores en las formas flexivas que se debe a la fase inmadura de su proceso de adquisición.

Hay una tendencia general a presentar innecesariamente el subjuntivo, que muchas veces puede deberse al hecho de que la estudiante está inmersa todavía en el aprendizaje de este sistema y no sabe bien cuándo usarlo, por ejemplo:

(31) P: Como *la* conclusión *puedo* decir que ahora se *sienta* bien.

L: Como *conclusión* *puedo* decir que ahora se *siente* bien.

En (32) presentamos el uso de modo potencial en vez del modo subjuntivo. También es frecuente la ausencia del modo subjuntivo en la expresión escrita y su sustitución por cualquier otra forma personal o impersonal (infinitivo), ignorándose las reglas que exigen su presencia.

(32) P: [...] y sus padres decidieron que se *curaría* en casa.

L: [...] y sus padres decidieron que se *curara* en casa.

La morfología flexiva del verbo español presenta el 10,4% del total de los errores, que constituye el doble a cantidad de errores que en la expresión oral. Una de las causas puede ser la interferencia de L1 o el uso incorrecto de algunas formas flexivas de modo indicativo y especialmente de modo subjuntivo que se usa en la expresión escrita. Como se ve en el ejemplo de abajo, las estudiantes usan la forma del verbo en

plural en vez del singular a causa de la interferencia con la L1, puesto que en ucraniano la palabra *gente* es plural.

- (33) P: [...] me *felicitaron* toda la gente.
L: [...] me felicitó toda la gente.

Igual que sucedía en el análisis de la producción oral, es un campo bastante complicado y hace falta trabajarlo con las estudiantes ucranianas.

Los errores en concretar el número de los sustantivos y su concordancia con el adjetivo y/o pronombre ascienden al 6% del total. Lo ilustramos en el ejemplo (34). Los errores de concordancia en género son menos frecuentes que los del número, y constituyen el 5,1% del total de los errores:

- (34) P: Los miembros de *sus familia* quedaron *vivo*.
L: Los miembros de su familia quedaron vivos.

En (35) ejemplificamos un error de concordancia de género entre el adjetivo y el sustantivo:

- (35) P: Aunque las entradas para el teatro son más *caros* [...]
L: Aunque las entradas para el teatro son más caras [...]

Otras categorías gramaticales donde hemos observado efectos protolingüísticos esporádicos, es decir, que vacilan entre el 1% y el 2%, son: los pronombres (36), la concordancia del sujeto y predicado (37), las perífrasis verbales (38), la forma del adjetivo (39), la construcción *no solo...sino* (40) y la omisión del 2º término de la comparativa (41).

En (36) observamos el uso incorrecto del pronombre personal con régimen preposicional:

- (36) P: [...] volverá a *tú*.
L: [...] volverá a ti.

La dificultad para establecer la concordancia del sujeto con el verbo y el uso del modo subjuntivo en lugar del modo indicativo los podemos observar en el siguiente ejemplo (37):

- (37) P: [...] y por eso mucha gente *preferan* *vicitar* el cine.
L: [...] y por eso mucha gente *prefiere* *visitar* el cine.

El error sintáctico se debe a la interferencia de la L1. La presencia innecesaria del modo subjuntivo puede deberse al hecho de que la estudiante está inmersa en el aprendizaje de este sistema. También se observa un error fonético de ceceo.

En (38) observamos una conjugación incorrecta del verbo de una construcción de infinitivo:

- (38) P: Me gusta *veo* películas.
L: Me gusta ver las películas.

Otro error se da cuando de forma esporádica aparece el uso incorrecto de la forma del adjetivo “grande”. Tendría que aparecer la forma apocopada, ya que se produce delante del sustantivo:

- (39) P: Ellos tienen *grande* influencia [...]
L: Ellos tienen gran influencia [...]

En el siguiente ejemplo observamos el uso erróneo de la construcción *no solo...sino* y el uso incorrecto del determinante:

- (40) P: Especialmente cuando no solo tu vida *pero* y vida de tu familia, amigos, en general, la vida de *la* gente depende de ti.
L: Especialmente cuando no solo tu vida sino también la vida de tu familia, amigos, en general, la vida de otra gente depende de ti.

En el siguiente ejemplo extraído de la redacción de una alumna ilustramos la confusión de rasgos semánticos y omisión del segundo término de la comparativa. También se observa una confusión en la elección de la forma del aspecto verbal:

- (41) P: La justicia en esta película es más importante_ lo que quiere lograr el viudo, cuya esposa fue matada.
L: La justicia en esta película es más importante que lo que quiere lograr el viudo, cuya esposa había sido asesinada.

El uso del verbo *ser* en vez de *estar* constituye un problema, que podemos explicar en la ausencia de la distinción entre *ser/estar* en la L1 de los estudiantes.

- (42) P: *Es* claro que hospitales están en mal estado.
L: Está claro que los hospitales están en mal estado.

Entre otros errores de la expresión escrita cabe señalar de nuevo la confusión entre rasgos semánticos y su dependencia del contexto para constituir el significado, que asciende al 17% del total de los errores. La unión de rasgos semánticos y fónicos con el contexto constituye el 3% del total de los errores. Los numerales ordinales *primero* y *tercero* cuando preceden a un sustantivo masculino adoptan la forma apocopada, por analogía la estudiante produce la forma apocopada de (43). Consideramos que la causa de este error radica en el parecido entre la fonética de estas palabras.

- (43) P: En *según* lugar [...].
L: En segundo lugar [...].

Estos aspectos a su vez provocan errores ortográficos que constituyen el 10,2% del total de los errores. En la mayoría de los casos son la omisión o la adición de una tilde. Por ejemplo (44):

- (44) P: [...] *debil* [...]
L: [...] débil [...]

Los datos obtenidos en el resultado del análisis cuantitativo significan que este campo también es problemático para nuestros estudiantes.

Otras características analizadas en el corpus son el orden de constituyentes inverso entre el nombre y el adjetivo ilustrado en el ejemplo (45), que asciende al 1,2%,

y el error pragmático de cambio de registro (46), que constituye el 0,6% del total de los errores, que no presentan dificultades importantes porque se producen de forma esporádica durante la interacción comunicativa.

- (45) P: Mi amigo *mejor*.
 L: Mi mejor amigo.
 (46) P: Estoy de acuerdo *contigo*.
 L: Estoy de acuerdo con usted.

El ejemplo (46) se produce en una carta oficial al director y la estudiante le trata de usted a lo largo de la carta, pero en esta oración empieza a tutearle. Puede tener que ver con un manejo todavía inmaduro de los pronombres regidos.

Con esto terminamos la exposición y análisis de los principales errores en la expresión escrita de los sujetos de estudio de nuestro corpus y de su comparación con la expresión oral.

4. CONCLUSIONES

La búsqueda constante de los mecanismos que provocan los elementos protolingüísticos que se producen cuando el alumno comete errores nos ha proporcionado una información útil sobre cómo se aprende la lengua española como segunda lengua. El estudio constituye una aproximación a las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado ucraniano de nivel intermedio que a la vez son las causas de sus errores. Las estrategias más utilizadas son tales como: la creatividad a la hora de adquirir un nuevo concepto, la generalización de reglas ya adquiridas por analogía, la hipercorrección a causa de la forma más fuerte, la ausencia en la lengua materna, la fosilización, la transferencia de L1 y/o de otros idiomas aprendidos (como en nuestro estudio del ruso, del inglés o del francés), la omisión de constituyentes obligatorios por falta de fluidez, el uso de muletillas en L1 y/o de L2; y la autocorrección con la ayuda de repetición de vocablos.

Una vez analizado el corpus, llegamos a la conclusión de que los errores de alto nivel de dificultad comunes a todos los sujetos estudiados son:

1. Las categorías gramaticales en general y los determinantes y preposiciones en particular, además hemos detectado las alteraciones de estas dos categorías en ambos tipos de expresión: oral y escrita.
2. Es necesario señalar que los efectos semánticos y las raíces semejantes también constituyen un grupo de mucha dificultad para los estudiantes ucranianos.
3. Las peculiaridades de la expresión oral provocan la repetición de las palabras que sirve de estrategia de autocorrección entre los aprendices ucranianos.

Asimismo la expresión escrita de los alumnos ucranianos presenta ciertos errores ortográficos.

La solución no es fácil pero si es necesario que el profesor esté atento para no hacer reduccionismo o para no saturar de información a los estudiantes. Es necesario centrarse en los problemas reales, en las estructuras más usuales y crear situaciones en las que la lengua se desarrolle en un proceso dinámico. También es útil invitar a nativos a las clases.

Es necesario recordar que los estudiantes se encuentran en un estado de protolenguaje y en el proceso de aprendizaje de su lengua meta. No podemos olvidar que su protolenguaje es un sistema incompleto individual, propio de cada aprendiz, lo cual quiere decir que debemos tratarlo de modo distinto con cada estudiante. En este sentido hemos hablado a menudo en nuestro estudio de efectos protolingüísticos, ya que no todos los aprendices muestran los mismos rasgos del protolenguaje ni se encuentran manifestados con la misma intensidad.

Las actividades orales son las que suelen producir más miedo según los factores individuales afectivos. Por eso es fundamental que los profesores transmitamos a los estudiantes que los errores forman parte del aprendizaje. También es indispensable que la forma en que se realice la corrección sea respetuosa con la personalidad del alumno. En este sentido, algunos estudiosos aconsejan recurrir al humor. Aunque consideramos que para diseñar actividades para trabajar cada tipo de error sería necesario un estudio tan profundo como este.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BICKERTON, Derek, 1981. *Roots of language*. Ann Arbor: Karoma Publishers.
- BICKERTON, Derek, 1990. *Lenguaje y especies*. Madrid: Alianza.
- CANALE, M., y M. SWAIN, 1980. «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics*, 1. 1-47.
- DOUGHTY, Cathrine J. y Michael H. LONG, (eds.), 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing.
- CHOMSKY, Noam, 1971. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- CHOMSKY, Noam, 1977. *¿Chomsky o Skinner?: la génesis del lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- CHOMSKY, Noam, 1981. «Principles and parameters in syntactic theory». En Hornstein, N., Lightfoot, D., *Explanations in linguistics: the logical problem of language acquisition*. Essex: Longman.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC, Instituto Cervantes, Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [30.06. 2012].
- COOK, Vivian, 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Palgrave.
- CORDER, S. P., 1981. *Error analysis and interlanguage*. Essex: Longman.
- DULAY, H., M. BURT, M. y S. KRASHEN, 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.

- DURAO, A., 2007. *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros.
- ELLIS, R., 2005. *La adquisición de segunda lengua en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Wahanda Mahipangahau.
- FELIX, S., 1984. «Two problems of language acquisition: the relevance of grammatical studies to the theory of interlanguage» en Davies, A., Criper, C., Howatt, A. (ed.), *Interlanguage*. Edinburg: Edinburg University Press, 133-161.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.S., 1991. *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- FREEMAN, D. y LONG, M.H., 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- KRASHEN, Stephen D., 1981. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice-Hall.
- KRASHEN, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: issues and implications*. Essex: Longman.
- LITTLEWOOD, W. 1998. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.
- LÓPEZ LLEBOT, M. 2008. *Hablemos en clase. Actividades para la interacción oral en español*. Madrid – Cambridge: Edinumen.
- LORENZO, F. 2006. *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- LOZANO, L., 2010. «El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lengua». *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. http://www.cuadernos cervantes.com/ele_52_preterito.html [30.06. 2012].
- MARTÍN MARTÍN, J. M., 2004. «La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 261-286.
- MONTRUL, S. A., 2004. *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- SANTOS GARGALLO, Isabel, 1993. *Análisis Contrastivo, Análisis de Error e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SOLIAS ARÍS, Teresa, 2007. «Tipología Protolingüística y surgimiento del lenguaje», *Revista de Lingüística*, 37. 65-102.
- VÁZQUEZ, Graciela, 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- VIGOTSKY, L. V. 2010. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.